



Pratique théâtrale et valorisation des émotions : des leviers pédagogiques pour l'apprentissage de l'intonation en classe d'anglais

Julien Colineau

► To cite this version:

Julien Colineau. Pratique théâtrale et valorisation des émotions : des leviers pédagogiques pour l'apprentissage de l'intonation en classe d'anglais. Education. 2012. dumas-00960520

HAL Id: dumas-00960520

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00960520>

Submitted on 18 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE D'ANGERS

UFR Lettres, Langues et Sciences Humaines

MASTER 2

METIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

ANGLAIS

Pratique théâtrale et valorisation des émotions : des leviers
pédagogiques pour l'apprentissage de l'intonation en classe
d'anglais

Julien Colineau

Mémoire dirigé par

Marie-Paule MULLER

IUFM des Pays de la Loire

Jury : Marie-Paule Muller et Emmanuel Vernadakis

Année universitaire 2011-2012

A toi, à nous, à mes parents et aux neurones miroirs...

Table des matières

INTRODUCTION.....	4
I - LIENS ENTRE EMOTIONS ET INTONATION	7
1. LA PLACE DES EMOTIONS A L'ECOLE.....	7
2. LES APPORTS DES NEUROSCIENCES	8
3. LE ROLE DE L'INTONATION DANS L'EXPRESSION DES EMOTIONS.....	10
II - LE THEATRE EN TANT QUE CADRE PRATIQUE.....	16
1. LA PLACE DU CORPS DANS LE PROCESSUS COGNITIF.....	16
2. DES SPECTATEURS ACTEURS ?.....	17
3. LE THEATRE EN TANT QUE SUPPORT INTONATIF.....	18
4. LE PROBLEME DE L'AUTHEENTICITE	20
III - METTRE EN JEU L'EMOTION AIDE A MAITRISER L'INTONATION : UN SYSTEME A L'EPREUVE DU REEL ?	21
1. CONSTITUTION D'UN CORPUS AUTHENTIQUE	21
2. ETAPES SUIVIES ET CHOIX METHODOLOGIQUES	23
3. RESULTATS.....	26
4. LA DISTANCIATION EN JEU ET LES LIMITES DE L'ENGAGEMENT DES EMOTIONS	27
BIBLIOGRAPHIE :	30
ANNEXES.....	33

Introduction

Dans la société occidentale et dans le monde de l'éducation tout particulièrement, la dimension émotionnelle de l'apprentissage a souvent été ignorée ou rejetée. Notre héritage culturel et philosophique a forgé une certaine opposition entre cette dimension émotionnelle et la dimension dite rationnelle ou logique. Selon Michel Umbriaco et Lynda Gosselin, « Platon, Descartes et Kant ont, chacun à leur manière, cristallisé cette polarisation » (Umbriaco & Gosselin, 2002, p. 113). et explicité « l'hégémonie de la raison sur l'émotion ». Les émotions, renvoyant au corps, sont reléguées à l'arrière plan derrière la raison, renvoyant à l'esprit. En effet aujourd'hui, en particulier en France, les enseignants ont tendance à se « retrancher derrière la transmission de savoirs plutôt que d'assumer la dimension affective de la relation à l'élève » (Cordié, citée dans Aden 2004. p. 33).

Or, les progrès techniques et scientifiques dans le domaine des neurosciences ces dernières années ont permis de vérifier de façon scientifique les pressentiments Freudien d'une corrélation étroite entre émotions et cognition. En d'autres termes, on sait maintenant que les émotions possèdent un rôle déterminant dans l'apprentissage et dans la construction de sens. Depuis notamment les travaux d'Antonio Damasio des années 1990 à aujourd'hui, les recherches se succèdent sur ce thème, en témoigne l'agenda 2011 de l'Agence Nationale de la Recherche dont un des thèmes principaux est la relation entre « Emotion(s), cognition et comportement ».

Dans un même temps, ces recherches font écho aux travaux réalisés sur un autre sujet, à savoir la prise en compte de l'intonation en classe de langue. Cet aspect de la communication et de la compréhension a trop souvent été le laissé-pour-compte de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Selon Helen Knoerr, « depuis les années 1980, les recherches sur l'importance de l'enseignement de l'intonation et le rôle de la prosodie dans les accents étrangers se sont multipliées (Van Els et de Bot en 1987, Scovel en 1988) » (Knoerr Helen, 2003, p. 123). Le dictionnaire Larousse définit l'intonation comme « le mouvement musical de la phrase caractérisé par les variations de la hauteur des voyelles ». Bien que l'héritage normand a construit des similitudes entre le français et l'anglais sur le plan syntaxique et lexical, la phonologie et l'intonation de l'anglais sont des points

extrêmement difficiles pour l'apprenant francophone (notamment la formation des diphtongues et triphthongues). En effet l'anglais utilise une gamme plus large de fréquences vocales que le français. L'étude de la prosodie de la phrase repose quant à elle sur la conjonction du rythme (débit et pauses) et de l'intonation.

Le chercheur Charles K. Kriedler établit une relation étroite entre l'intonation, ses variations et l'attitude de l'individu vis à vis d'un contexte dans lequel s'inscrit la conversation de l'autre. Mais quelle est la nature exacte de cette relation ? Un contexte émotionnel fort, peut-il aider à mieux réaliser les schémas intonatifs de l'anglais chez l'apprenant ? Ou bien à l'inverse, dans quelles mesures la réalisation de schémas intonatifs peut-elle déclencher des émotions chez l'apprenant, celles-ci aidant à l'apprentissage ? Les mêmes zones cérébrales sont-elles sollicitées ? Quel est le rapport entre intention et production ?

Selon Boris Cyrulnik « avant de parler il faut aimer. Pour apprendre une langue il ne faut pas seulement assimiler les mots, les sons, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire des sentiments » (Cyrulnik cité dans Aden, 2004. p.32). En classe de langue, les mises en situation de communication sous forme de jeu scénique et de pratiques théâtrales peuvent aider à « traduire ces sentiments » et engager des émotions de la part de l'apprenant. Le théâtre implique l'exploration et la gestion de ses émotions et de celles des autres, mais aussi de l'impact que ces émotions vont avoir sur son comportement et sur celui des autres. Pour le metteur en scène Jacques Lecoq « le jeu théâtral intervient lorsque, conscient de la dimension théâtrale, l'acteur donne un rythme, une mesure, une durée, un espace, une forme à son improvisation pour un public ».¹ La prosodie fait partie intégrante de la profération du texte théâtral. Par ailleurs, lors de la pratique théâtrale l'acteur a tendance à appuyer son intonation et l'expression de ses émotions pour mieux être compris du public. Cette accentuation, qui peut être moins réaliste qu'une situation de communication réelle, est au cœur de notre réflexion. En ce sens, nous questionnerons l'utilité du théâtre en tant qu'outil pour mieux comprendre et être compris.

Pratique théâtrale, émotions et intonation : nous examinerons dans quelles mesures ces trois pôles sont interdépendants et en quoi ces relations étroites participent à l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette étude tentera de répondre à cette question

¹ Lecoq, cité dans Bauné et Porché, DVD *Du jeu au théâtre*, 2006

centrale en considérant dans un premier temps les apports récents des neurosciences concernant le rapport entre cognition et émotions, puis nous étudierons les liens entre émotions et intonation. Nous distinguerons notamment les concepts d'intonation émotionnelle et d'intonation linguistique. Dans une deuxième partie, nous examinerons en quoi ces liens déterminent la profération du texte lors du jeu théâtral. Et si le théâtre et la place du corps jouent un rôle dans l'apprentissage de l'intonation en classe de langue, notamment par le biais des émotions qu'ils transmettent. Nous nous appuierons dans cette partie sur des témoignages de professionnels du théâtre.

Enfin, à la lumière des stages, nous verrons si ce système tripolaire est à l'épreuve du réel et s'il participe vraiment à l'apprentissage de l'intonation anglaise. A partir des enregistrements audio d'anglophones et ceux réalisés en classe de langue lors d'un projet théâtre-intonation, nous nous appuierons sur les courbes intonatives pour analyser le couplage émotions/intonation, puis nous exploiterons alors les données qualitatives récoltées en classe.

I - Liens entre émotions et intonation

Cette partie vise à définir l'importance des émotions et de l'intonation dans le contexte de la classe de langue à la lumière des travaux scientifiques récents ; puis d'explicitier l'interdépendance qu'il existerait entre émotions et intonation.

1. La place des émotions à l'école

Platon voyait les émotions comme des chevaux sauvages que l'intellect doit dompter (Platon cité dans Umbriaco & Gosselin, 2002. p.113). Voilà ici un des fondements de la pensée occidentale. Cette idée, ancrée particulièrement dans les domaines scientifiques, a largement contribué à la polarisation de la raison et de l'émotion. Très peu ont osé remettre en cause l'hégémonie de la raison sur l'émotion, la première notion renvoyant à l'esprit et la deuxième au corps. Il n'était pas non plus question de lâcher ces chevaux sauvages dans le magasin de porcelaine que représentait le monde éducation. Les émotions et l'affectivité sont pour Annie Cordié, « les principaux moteurs de la mise en mémoire mais ce sont aussi des facteurs laissés longtemps à la porte de la classe » (Aden, 2004. p.33) En effet, peut-être est-ce la peur de ces chevaux sauvages qui poussent les professeurs à trop souvent privilégier le rapport frontal et la transmission de connaissances de façon abrupte pour une grande partie des élèves. Outre ce patrimoine occidental commun, pour Joëlle Aden cette situation est aussi une spécificité française car notre système aurait tendance à « favoriser l'abstraction et la construction mentale par une approche réflexive alors que la Grande-Bretagne mettrait l'accent sur l'expérience, la perception et l'utilisation des sens par une approche communicative. » (Aden, 2004. p.20)

Or les progrès scientifiques depuis quelques dizaines d'années font tomber la polarisation raison/émotion et mettent en avant l'importance des émotions au sein du système cognitif.

Mais revenons tout d'abord sur la notion d'émotion en elle-même car, selon la chercheuse Véronique Aubergé, « se poser le problème de l'expression des émotions à travers les événements de la parole, c'est forcément situer d'abord l'émotion dans son contexte théorique général. » (Aubergé, 2003, p.268). Il convient donc de présenter un

rapide survol des différentes perspectives sur les émotions qui influencent encore les débats actuels et les chercheurs.

On distingue trois types de perspectives. La perspective évolutionniste introduite par Darwin en 1884 se concentre principalement sur l'étude des émotions à travers les expressions faciales. La perspective physiologique fut prônée par James dès 1884 puis par Lange en 1885, celle-ci met en avant le rôle de l'activation physiologique dans le déclenchement des processus émotionnels. Exemple : On se sent triste parce qu'on pleure. Les limites de cette théorie ont été très largement discutées, soulignant la plus large complexité du processus de perception et de production d'une émotion. Cependant cette théorie est intéressante quant à notre étude sur la production d'une émotion à travers un schéma intonatif. En effet, nous pouvons nous demander par exemple si l'on exprime ou on ressent une émotion de tristesse parce qu'on réalise un schéma intonatif descendant. Enfin la perspective du constructivisme social amenée par Averill en 1980 considère les émotions comme le produit de constructions sociales. Dans la veine du socioconstructivisme, Vigotsky présente en 1985 la langue comme « outil de construction de la pensée individuelle, de transmission sociale mais aussi comme objet construit dans la communication. » (Goutéraux, 2010. p.104) Or au sein du microcosme sociétal que représente la classe de langue étrangère, les élèves construisent au quotidien leur patrimoine émotionnel.

Enfin, la théorie cognitiviste se concentre quant à elle sur les aspects conscients des émotions ainsi que sur la notion d'évaluation.

Karima Lebdiri énonce clairement qu' « un apprentissage d'une langue-culture dépourvu d'émotions revient à considérer l'élève non pas comme un individu mais comme un objet neutre et à considérer la classe comme un isolat social qui peut être vécu comme source de frustration pour l'élève dont la parole serait étouffée. » (Lebdiri, 2010. p.93) Nous allons éclairer ce postulat socio-constructiviste à la lumière des études récentes en neurosciences cognitives.

2. Les apports des neurosciences

Des constructivistes aux cognitivistes, les recherches n'ont souvent que peu pris en compte la dimension émotionnelle et affective de l'apprentissage langagier. Mais les

récents travaux en neurosciences cognitives ainsi que les progrès technologiques dans le domaine de l'imagerie cérébrale permettent de mieux comprendre la prépondérance des émotions dans le processus cognitif, c'est à dire l'ensemble des mécanismes qui permettent d'acquérir les connaissances. En effet, à travers l'étude de patients cérébros-lésés, le professeur et spécialiste du cerveau A. Damasio, a montré que le raisonnement et la cognition sont enracinés dans les émotions et le corps. Il énonce dans *L'erreur de Descartes* (2004 P 9) que « la capacité d'exprimer et ressentir des émotions est indispensable à la mise en œuvre des comportements rationnels ». Les patients souffrant de lésions au niveau du lobe frontal ne parvenaient plus à se constituer un patrimoine de réactions émotionnelles adaptées. « Si la relation entre les situations sociales et la joie et la tristesse est rompue l'individu ne peut catégoriser l'expérience des évènements dans sa mémoire autobiographique. (...) Cela empêche l'édification culturelle raisonnée de ce qu'il faut considérer comme bien ou comme mal » (Damasio p 161). Or cette édification de l'individu raisonné est bien un des enjeux essentiels de l'école.

Au niveau anatomique, la linguiste et neurologue H.Trocmé-Fabre montre que les perceptions affectives sont captées et traitées dans un réseau de neurones, le système limbique, le siège des émotions. Ce système regroupe le noyau amygdalien et l'hippocampe. Le noyau amygdalien est une zone affective qui pousse à l'action et qui attache des valeurs à des stimuli sociaux et non sociaux (ce que Goleman décrit comme la stratégie « approche vs évitement »).² Les sensations vont être ensuite mémorisées par l'hippocampe puis projetées vers les deux hémisphères. Damasio insiste lui aussi sur l'existence d'un filtre entre le stimuli et la réponse corporelle spécifique, permettant une évaluation consciente de la situation selon une gamme d'expériences passée, de l'environnement et du contexte. Il distingue donc les émotions primaires, fondamentales, instinctives et Jamesiennes, des émotions secondaires forgées par l'expérience et plus ou moins contrôlables.

Eprouvé psychique, Eprouvé somatique

La réponse émotionnelle à un stimulus donné se situe dans différentes dimensions. Une dimension privée, c'est l'éprouvé psychique de l'émotion, il est encore difficile pour

² Christiane Hoybel, *De la relation altérité-mobilité-dynamique motivationnelle*. p. 69 Citée dans Aden Joelle 2010.

les scientifiques d'appréhender ces mécanismes intimes. Une dimension publique, c'est l'éprouvé somatique, la façon par laquelle le corps va réagir à cette émotion et l'exprimer. La colère se caractérisera par exemple par une accélération du rythme cardiaque, des rougeurs au niveau des joues, une expression faciale fermée etc. Lors du processus de communication, les émotions vont être transmises simultanément par le corps, les expressions faciales et enfin par la voix. Parmi toutes ces modifications physiques qui permettent d'exprimer une émotion à une autre personne, les changements dans la voix vont être un des plus significatifs.

Nombre de chercheurs reconnaissent le rôle de l'émotion et de l'affect dans l'apprentissage d'une langue. Schumann (1997) par exemple, soutient que les réactions affectives du sujet sous-tendent la quasi-totalité de son vécu cognitif.

Cependant, dans le cadre de cette étude il convient aussi d'attirer l'attention du lecteur sur les limites de l'implication des émotions en classe. Parmi d'autres scientifiques, Scania de Shonen a démontré qu'un surplus émotionnel inhibe les zones cérébrales de la cognition. Il est par exemple difficile de travailler lorsque l'on est passionnément amoureux ou lorsque l'on se rappelle un souvenir douloureux. Il s'agit pour le professeur de trouver un équilibre entre les dimensions cognitives et affectives lors de l'élaboration de son enseignement. C'est un positionnement didactique particulier que Pascale Goutéraux appelle la « médiation affective » (2010. p103). C'est cette médiation et ce positionnement didactique que nous allons explorer au long de cette étude dans le cadre de l'apprentissage de l'intonation par le jeu théâtral.

3. Le rôle de l'intonation dans l'expression des émotions

Qu'est-ce que l'intonation ? Est-ce que l'intonation sert vraiment dans une situation de communication ? Quelle est la nature de la relation entre expression des émotions et intonation ?

Pour répondre à ces questions, il nous faut tout d'abord définir les concepts d'intonation et de prosodie qui sont au cœur de notre réflexion.

Définir simplement la prosodie reviendrait à parler de la mélodie du discours. Une certaine mélodie de la langue qui habille et donne sa tonalité à la phrase et aux mots eux-mêmes. D'un point de vue phonologique, Ruth Huart définit la prosodie comme « l'ensemble des marqueurs supra-segmentaux³ qui entrent dans le système linguistique d'une langue c'est à dire : l'accentuation, le rythme et l'intonation. » (2010. p.172)

L'intonation fait donc partie des éléments prosodiques d'un énoncé. L'intonation se caractérise par la hauteur de la voix au sein d'un même énoncé. Ces variations de hauteur (appelée « pitch » en anglais) modifient la fréquence fondamentale de la voix, c'est à dire la fréquence ou la note la plus neutre de notre voix. L'anglais utilise une gamme de fréquences importante et fait beaucoup plus varier sa fréquence fondamentale ou F0 que le français ; « *on a l'impression que les anglais chantent quand ils parlent* » (Mourad élève de 5^{ème} au collège Montaigne). Le français a tendance à ignorer ces alternances de temps forts et faibles qui caractérisent l'anglais et bien d'autres langues européennes. Cette amplitude est difficile à maîtriser pour l'apprenant francophone. En effet nous ne réagissons qu'aux sons manipulés depuis son enfance. Le linguiste Philippe Martin parle d'une certaine « surdité phonologique de l'apprenant »⁴. La perception des sons des apprenants est essentiellement conditionnée par la grille phonologique de leur langue maternelle et ils sont d'une certaine manière "sourds" au système phonologique et intonatif de la langue étudiée.

Les courbes de l'intonation (ou variations de la fréquence fondamentale F0) peuvent être montantes ou descendantes avec divers degrés de modulation. L'accent dit « nucléaire » de la phrase va amorcer la direction de la courbe intonative au sein de la phrase. Cet accent est pratiquement toujours porté par le mot ou la partie dite informative de la phrase. Huart énonce que « si l'accent nucléaire est descendant, la voix reste dans les tons graves par la suite ; si l'accent nucléaire amorce une montée, les syllabes qui suivent la continuent ». Il est admis que l'intonation peut donc être soit : descendante (falling nucleus) « It was raining. » ; montante (rising nucleus) « Can you cook ? » ; descendante-

³ Un segment étant en phonologie une unité élémentaire comme un mot, un morphème, un phonème etc.

⁴ Philippe Martin. (2005) *WinPitch LTL, un logiciel multimédia d'enseignement de la prosodie*

montante (falling-rising nucleus) « it's true » et montante-descendante (rising reinforcement of the fall⁵) « It was 'yesterday ».

Ces alternances font bien plus que de rythmer la langue orale, elles lui donnent sa structure et surtout son sens, son intelligibilité. (Huart, 2010. p.9) En effet, selon le linguiste A C Gimson, l'intonation a différentes fonctions : premièrement une fonction sémantique qui permet de comprendre le message, d'éviter les contre-sens et de déterminer le type de phrase (assertion ou interrogation). L'anglais fait souvent avec l'intonation ce que le français ferait avec la syntaxe. Deuxièmement une fonction « émotionnelle ». L'intonation va se faire le reflet de l'état émotionnel du locuteur.

Par ailleurs, en dehors de la langue anglaise, dans les langues dites tonales (principalement en Asie du sud et Extrême Orient) l'intonation a une fonction lexicale. Un même mot peut avoir plusieurs sens selon l'intonation adoptée. En mandarin par exemple, le mot et phonème « *ma* » peut vouloir dire soit « *mère* » ou « *cheval* » selon l'intonation adoptée. Il est donc fondamental de maîtriser l'intonation dans ces langues pour transmettre correctement le message.

Intonation et émotion seraient alors intrinsèquement liées pour porter le message au sein de la situation de communication. Cette affirmation semble tomber sous le sens mais aujourd'hui encore chercheurs et linguistes tentent d'explicitier les liens entre l'expression des émotions et leur rendu intonatif grâce à l'analyse de spectrogrammes et aux progrès de l'imagerie cérébrale. La complexité des variations de la fréquence fondamentale en fonction de l'émotion rend difficile la tâche des scientifiques. Cependant nous pouvons très vite imaginer les répercussions extraordinaires qu'aurait une telle découverte dans le domaine de l'apprentissage des langues et de la robotique. Soyons plus clair : un linguiste pragmatique va demander au scientifique : « quel est le contour intonational « correct » pour exprimer l'émotion X à travers la phrase Y ? ». Nous ne pouvons répondre aujourd'hui que schématiquement à cette question. Mais certaines réponses sont évidentes si la question est tournée à l'inverse: « Quelle intonation est incorrecte dans une situation

⁵ A C Gimson (1965) *An introduction to the pronunciation of English*. Second edition 1970, London : Edward Arnold. P 271

précise ? ». En effet si quelqu'un annonce d'un ton heureux et enjoué : « My dog died yesterday. » nous pouvons nous demander si la personne se sent bien ou si elle comprend ce qu'elle est en train de dire. C'est là tout l'enjeu des études qui explorent un certain « codage » entre émotion et intonation.

Au niveau technologique, la mise en système des contours intonatifs spécifiques en fonction des émotions permettrait peut-être aux scientifiques de donner un peu plus d'émotions et donc de vie à leurs robots ou voix artificielles car Damasio a mis en évidence la relation entre émotions et lien social. Les patients souffrant d'une lésion au lobe frontal, siège des émotions, n'ont plus d'interaction sociale normale.

Au niveau pédagogique, l'enjeu est de rendre les énoncés des élèves-apprenants moins figés, plus spontanés et empreints d'émotion et du coup plus compréhensibles. L'idée n'est pas ici de faire un amalgame entre élèves et robots (même si certains professeurs disent parfois de façon humoristique : « Put some intonation, you speak like robots ! ») mais bien d'apprendre aux élèves à s'exprimer avec plus d'authenticité et d'intelligibilité lors d'une situation de communication. Cette démarche pédagogique s'inscrit bien en cohérence avec la perspective actionnelle préconisée par le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) et actuellement mise en place dans les collèges et lycées.

Pour le chercheur et acousticien T. Banziger le lien entre « variations de l'intonation et expression émotionnelle reste encore très peu testé. » (Banziger p254). Cependant des contours intonatifs spécifiques ont été répertoriés plus facilement lors d'expression d'émotions primaires selon la terminologie de Damasio (principalement la colère, la peur, la tristesse et la joie). En effet, le rapport de Juslin et Laukkas compulse plusieurs études sur le couplage intonation/émotion et montre que l'expression de la peur, de la colère et de la joie se caractérise pratiquement toujours par des contours finaux montant (six études sur huit). Tandis que la tristesse serait portée par des contours intonatifs descendant (onze études sur onze) (Banziger p 255). Nous nous sommes donc focalisés sur ces émotions primaires lors de notre projet théâtre-intonation décrit en troisième partie.

Intonation émotionnelle et linguistique

Il convient pour cette étude de distinguer intonation émotionnelle et linguistique. Les études neuropsychologiques récentes tendent à traiter indépendamment l'intonation liée à l'émotion des structures linguistiques dans lesquelles elle s'inscrit. En étudiant la production et la perception d'intonation chez des enfants en bas âge ne parlant pas encore, les chercheurs se sont rendus compte que l'émotion pouvait être exprimée grâce aux modulations de la hauteur de la voix avant que le langage ne soit acquis. En effet, en 1993, la psychologue Anne Fernald de l'université de Stanford a exposé des bébés de cinq mois de familles anglaises à des approbations et des interdictions dites en Allemand, en Italien, en Anglais non correct. Le résultat fut que les bébés répondirent avec l'émotion adéquate à chaque énoncé : souriant à l'écoute d'approbation et pleurant à l'écoute d'interdiction. Cette expérience montre que la mélodie du discours, dégagée de toute structure langagière, peut porter le message.

Par ailleurs, l'intonation peut aussi être imposée par les structures linguistiques d'une langue. La modalité « interrogative ou déclarative de la phrase est encodée par son contour intonatif final »⁶. En anglais, les questions fermées (yes/no questions) sont encodées par une intonation finale montante, tandis que les questions ouvertes (wh-questions : where, when, what, why) se caractérisent par une intonation finale descendante (A C Gimson p.278) ex : Where have you been ?. En revanche en français, les questions ouvertes peuvent avoir soit une intonation finale montante ou descendante. Dans le cas d'une non-inversion sujet verbe, typique du langage familier, l'intonation sera montante en français (ex : Tu étais où ?) tout comme les questions fermées (ex : est-ce que tu aimes l'anglais ?). Cette différence d'intonation finale dans le cadre des questions fermées est une réelle difficulté pour les apprenants francophones (75% des élèves observés en stage réalisent des intonations montantes à la fin des questions en –wh)⁷. Cet écart intonatif n'est qu'un exemple des différences prosodiques et intonatives entre l'anglais et le français.

Il y a donc ambivalence entre intonation émotionnelle et linguistique. Ces deux concepts sont à la fois éloignés et imbriqués l'un dans l'autre. Les émotions ont une

⁶ Philippe Martin. *WinPitch LTL, un logiciel multimédia d'enseignement de la prosodie*

⁷ Etude réalisée sur deux classes de 5^{ème} au collège Montaigne, Angers. Voir détails des questions dans l'annexe 1.

dimension universelle alors que certaines intonations appartiennent à la dimension culturelle et constituent le répertoire intonatif d'une langue. Comment le jeu dramatique peut-il lier ces dimensions pour permettre aux élèves de mémoriser ce patrimoine ? Le corps joue-t-il un rôle dans ce processus ?

II - Le théâtre en tant que cadre pratique

Cette partie vise à montrer en quoi le jeu dramatique peut, dans certaines mesures et à travers les émotions qu'il véhicule, être un support privilégié pour faire réaliser aux élèves les schémas intonatifs de l'anglais.

1. La place du corps dans le processus cognitif

Il a été vu précédemment que l'éprouvé physique d'une émotion passe quasi simultanément par le corps et l'expression faciale et orale. La place du corps et de la gestuelle a pendant longtemps été un des facteurs négligés dans le contexte scolaire. Pourtant plusieurs études récentes montrent que le corps joue un rôle fondamental dans la cognition notamment en tant que vecteur privilégié de l'émotion. A Damasio énonce qu'à partir de « la référence fondamentale fournie en permanence par le corps, l'esprit peut ensuite se rapporter à beaucoup d'autres choses, réelles et imaginaires. » (Damasio, 2004. p. 14).

L'individu va forger son patrimoine cognitif à partir de l'interaction constante entre l'environnement qui l'entoure et les réactions de son organisme ; le biologiste Francisco Varela parle d'une « co-détermination mutuelle de l'environnement et de l'organisme ». Le développement langagier est alors indissociable du développement physique, social et écologique.

Nous voyons donc au fil des découvertes scientifiques que la barrière entre ressentir agir, et dire est de plus en plus fine. La frontière entre processus perceptifs, cognitifs et moteurs se révélerait bien moins rigide que nous le croyons. En témoigne la récente et surprenante découverte des neurones miroirs. A la fin des années 1990, grâce à des analyses d'activité cérébrale, le neurophysiologiste Giacomo Rizzolatti et son équipe ont montré que le fait d'observer des actions faites par un individu déclenchait chez l'observateur les mêmes actions au niveau neural et musculaire. En d'autres termes, il suffit par exemple de voir quelqu'un prendre une tasse pour que notre cerveau se projette lui-même dans le processus d'atteindre et saisir quelque chose.

Cette découverte est essentielle pour notre étude sur l'intonation, l'émotion et le théâtre car ces neurones s'activent lors d'actions « les plus élémentaires et naturelles, comme saisir de la nourriture avec la main ou avec la bouche » mais aussi lors d'actions

« plus élaborées comme exécuter un pas de danse ou un rôle théâtral, les neurones miroirs permettent à notre cerveau de corréler les mouvements observés à nos propres mouvements et d'en reconnaître la signification » (Rizzolati, 2006, p.10). De plus, cette équipe a découvert que ce qui était applicable aux actions l'était aussi pour les émotions. Elles seraient elles aussi immédiatement partagées par l'observateur/spectateur.

2. Des spectateurs acteurs ?

Pour le célèbre dramaturge britannique Peter Brook, les neurosciences commencent à comprendre ce que le théâtre savait depuis toujours. En effet celui-ci insiste sur le fait qu'au delà de toute différence linguistique ou culturelle « acteurs et spectateurs sont unis par le fait de vivre les mêmes actions et les mêmes émotions. » (Rizzolati p11). Les acteurs partagent donc en permanence des intentions et émotions avec les spectateurs qui anticipent et « participent à un événement qu'ils doivent eux-mêmes contribuer à créer. »

Mais quelles sont les applications pédagogiques de ces découvertes ? Nous pouvons imaginer ces applications à différents niveaux. Un premier niveau serait constitué du cadre lui-même de la classe où le professeur est « en scène » et les élèves co-agissent avec lui en tant que public. Le professeur est porteur d'états émotionnels différents dans diverses situations. Il amène donc les élèves à imiter mentalement ses gestes, ses attitudes, émotions mais peut-être aussi des aspects intonatifs allant avec ces émotions.

Un deuxième niveau serait le jeu dramatique des élèves eux-mêmes. Jouer une histoire devant les autres élèves permet de donner un sens et une portée à la langue que les élèves spectateurs contribuent à créer. De plus il a été montré qu'il existe différents degrés d'activation des neurones miroirs, par exemple un danseur regardant quelqu'un effectuer un pas de danse activera plus ses processus d'imitation mentale que quelqu'un ne faisant pas de danse. Nous pouvons supposer qu'un élève observant un de ses pairs jouer avec une certaine émotion et intonation active plus, lui aussi, ses neurones miroirs qu'un adulte non conscient des enjeux de la discipline.

Par ailleurs, Christiane Hoybel insiste sur la portée motivationnelle de ce type d'activité en classe. En s'appuyant sur le fonctionnement de neurones miroirs, elle énonce qu'« observer les autres n'est pas un acte passif mais actif ; voir ou imaginer des individus

similaires à soi agir avec succès augmente les croyances d'efficacité des sujets qu'ils peuvent eux-mêmes réaliser des activités comparables ». (Hoybel, 2010 p.70)

3. Le théâtre en tant que support intonatif

Peter Brook a souligné le lien récent entre théâtre et neurosciences, mais peu d'études ont mis en évidence les liens entre pratique théâtrale et apprentissage linguistique pur, notamment dans le cadre de la prosodie d'une langue étrangère comme l'anglais. Or les techniques que les acteurs utilisent pour exprimer leurs émotions pourraient être utilisées au sein de la classe pour engager un travail sur l'intonation anglaise avec les élèves. Le théâtre deviendrait en cela un support et un outil privilégié pour mémoriser le patrimoine intonatif anglais, ou pour cette étude, l'intonation descendante des questions en wh- .

L'importance du « non-verbal »

Selon la comédienne et intervenante en milieu scolaire Katina Loucmidis, « le travail de l'acteur commence pratiquement toujours par une phase d'acquisition non verbale du rôle. »⁸ C'est à dire que l'acteur va dans un premier temps mimer et se représenter physiquement les attitudes et les émotions liées à son rôle. Une autre technique consiste selon l'actrice Blair Brown à imaginer mentalement son personnage, puis à l'imiter. Il peut paraître paradoxal de poser comme essentiel la place du physique et du mime dans cette étude sur l'intonation, cependant scientifiques et professionnels du théâtre s'accordent à voir la parole comme un prolongement logique de l'action au niveau psychique. Ce qui illustre bien le postulat de Marie Paule Muller : « le *dire* émerge du *faire* tout en s'y inscrivant » (2008, p.107)

C'est là que réside notre hypothèse centrale : est-ce qu'un contexte émotionnel fort peut aider à réaliser les schémas intonatifs de l'anglais ? Nous vérifierons cette hypothèse dans la partie suivante.

La profération du texte

Le travail de l'acteur sur la profération du texte peut se dérouler selon Katina Loucmidis en trois étapes. La première : l'articulation : l'acteur s'approprie le texte,

⁸ Entretien avec la comédienne Katina Loucmidis réalisé le 12/03/12.

s'entraîne à articuler et à accentuer les consonnes ou allonger les syllabes. Lors de la représentation, les acteurs auront tendance à rallonger les voyelles permettant une meilleure intelligibilité. Or la langue anglaise a tendance à rallonger certaines voyelles par rapport au français. La pratique du théâtre avec des apprenants francophones pourrait alors contribuer à gommer cette différence phonologique. La deuxième étape est le rythme. L'acteur peut jouer sur des crescendos ou des changements de rapidité. La troisième étape est la transformation de la voix. L'acteur peut s'entraîner à dire le texte avec différentes attitudes et émotions qui vont influencer son intonation. L'acteur peut aussi chanter le texte de diverses manières.

Nous retrouvons pratiquement dans ces trois étapes les trois facteurs qui déterminent la prosodie du discours à savoir : l'accentuation, le rythme et l'intonation.

Musicalité, émotions et langage

Dire un énoncé et chanter un énoncé mettent-ils en jeu les mêmes mécanismes? Les sphères du langage et de la mélodie sont-elles séparées? Ces questions sont légitimes car l'intonation appartient à la sphère suprasegmentale et mélodique. Avant les années 1990 les recherches aboutissaient à une dissociation totale du langage et de la mélodie au niveau cérébral : la mélodie serait traitée par l'hémisphère droit du cerveau et le langage par l'hémisphère gauche. Cependant si nous réalisons la simple expérience de laisser un enregistrement vocal se répéter longtemps, le cerveau verra le son dans sa globalité et nous percevrons une sorte de mélodie. Le chef d'orchestre Modeste Mussorgsky considérait la musique et la parole comme tellement similaire qu'un compositeur pourrait reproduire une conversation. En 2002, le neuroscientifique Stefan Koelsch a montré qu'à l'écoute d'accords de musique, deux régions de l'hémisphère gauche du cerveau s'activaient : l'aire de Broca et de Wernicke. Or ces deux aires sont reconnues par les chercheurs comme des zones uniquement dédiées au langage. Par ailleurs dans les accords majeurs et mineurs de la musique traditionnelle, c'est la dernière note qui marque l'humeur tout comme l'intonation en fin de phrase (Cook, 2002. p99). Musique, intonation et acquisition du langage seraient davantage liées que nous ne le pensions. Répéter le texte théâtral comme un chant permettrait alors de mieux mémoriser la prosodie de l'anglais.

4. Le problème de l'authenticité

« A la seconde où l'on essaie de se représenter une émotion il ne reste qu'un état neutre. » (James dans Damasio, 1994. p.181). James énonce alors que le jeu d'acteur n'est qu'un jeu neutre et dépourvu d'émotions vu qu'il est fabriqué et coupé de l'authentique émotion. Ce problème d'authenticité est bien connu depuis toujours par les acteurs tant et si bien que Diderot l'a nommé le « Paradoxe de l'acteur ». Cependant les scientifiques sont aussi confrontés à cette donnée. En effet, la plupart des travaux en parole émotionnelle ont été menés sur des acteurs. Mais en quoi la parole actée serait différente de la parole dite spontanée ? Antonio Damasio a montré que « la commande motrice des mouvements liés à l'émotion n'a pas la même origine que celle concernant les actes volontaires. ». Dans le cas de l'expression faciale, il montre que ce sont des zones différentes du cerveau qui s'activent dans le cas par exemple du « vrai sourire induit par une émotion et dans le cas du sourire volontaire non lié à une émotion » (Damasio 1994. p195). Cette donnée physiologique pose un problème aux acteurs. Pour exprimer une émotion ceux peuvent alors imiter « la façon dont se manifestent les émotions aux yeux d'un observateur extérieur, et sur le souvenir de ce que l'on ressent généralement lorsqu'on exprime les comportements correspondants ». (Damasio 1994. p196) C'est la technique dite de Laurence Olivier. Une technique plus récente, dite de Lee Strasberg et Elia Kazan, demande aux acteurs de ressentir l'émotion réelle au lieu de la simuler mais « les acteurs posséder un talent particulier et une grande maturité pour arriver à maîtriser les processus automatiques déclenchés par l'émotion réelle ».

Pour Vittorio Gallese qui travaille sur les neurones miroirs, la métaphore du miroir à ses limites car la perception et la production d'une action ou d'une émotion vont forcément passer par le filtre du répertoire personnel de l'individu. Par exemple, même nous imitons le geste le plus basique de prendre un verre, le geste sera forcément différent car nous y insérons notre propre vécu, notre propre interprétation. Cependant pour lui « acting is one of the best exemplification of what is uniquely human : in order to be natural you have to be unnatural. »⁹

⁹ Intervention du neurophysiologiste Vittorio Gallese lors d'un colloque sur le thème : *Jeu dramatique et neurones miroirs*. Traduction : Le jeu dramatique est une des plus belles illustrations de ce qui est fondamentalement humain : pour être naturel, il faut passer par l'artificiel.

III - Mettre en jeu l'émotion aide à maîtriser l'intonation : un système à l'épreuve du réel ?

Nous avons vu que l'intonation finale des questions en wh- en anglais posait problème pour les apprenants francophones et constituait un exemple représentatif des différences intonationnelles entre le français et l'anglais. Cette difficulté a servi de base de travail pour élaborer une courte séquence mise en place lors d'un stage en responsabilité en collège. Durant ces cours, les élèves ont eu pour tâche finale d'inventer et jouer une saynète à partir de trois questions en wh- dites avec une émotion spécifique.

Cette expérience vise à donner des éléments de réponse concernant plusieurs hypothèses centrales pour notre travail : 1- L'état émotionnel d'une personne influencerait ses contours intonatifs dans le cadre de questions en wh-. 2 - La pratique théâtrale en classe serait un outil à part entière pour l'apprentissage de ces contours intonatifs spécifiques à l'anglais, grâce notamment aux émotions mises en jeu.

1. Constitution d'un corpus authentique

Pour faire entendre et comprendre aux élèves la musique spécifique de l'anglais, il a fallu avoir recours à des enregistrements authentiques. Il a été demandé à des élèves anglophones de prononcer de façon neutre, joyeuse et enfin triste les trois questions suivantes : *What have you done ? Where have you been ? What's going on ?* Le choix de ces trois questions a été fait pour trois raisons : elles sont usuelles et ancrent la saynète dans une situation de communication. Elles laissent une latitude importante pour l'invention d'une situation. Enfin, il est possible de dire ces énoncés avec beaucoup d'émotions différentes. Ces questions ont souvent été utilisées et prononcées par les élèves dans différentes situations impliquant des émotions, ce qui leurs procurent une base connue à partir de laquelle l'imaginaire peut se développer.

Les élèves anglophones ont dû s'enregistrer une première fois en disant les trois questions de façon « neutre » émotionnellement. Cette étape sert de témoin pour voir si nous observons des variations de la fréquence fondamentale avec les énoncés triste et joyeux. Ensuite il a été demandé de penser à un contexte joyeux durant lequel ils auraient

pu utiliser cette question. Une fois prêt, l'élève réalise l'enregistrement puis écrit la situation imaginée sur la fiche présentée en Annexe 2. Le même protocole est effectué pour l'émotion de tristesse. Cette méthode insiste sur le contexte dans lequel l'émotion peut avoir lieu ; l'énoncé n'est alors pas totalement coupé du réel. Cependant ces énoncés n'ont pas pu être enregistrés lors d'une saynète ou d'une discussion réelle.

L'analyse des contours intonatifs sur ces enregistrements authentiques nous montre qu'il y a de nettes variations de la fréquence fondamentale (F0) lorsque l'énoncé est empreint d'émotion. Exemple ci dessous : la question « What's going on ? » par Keely :

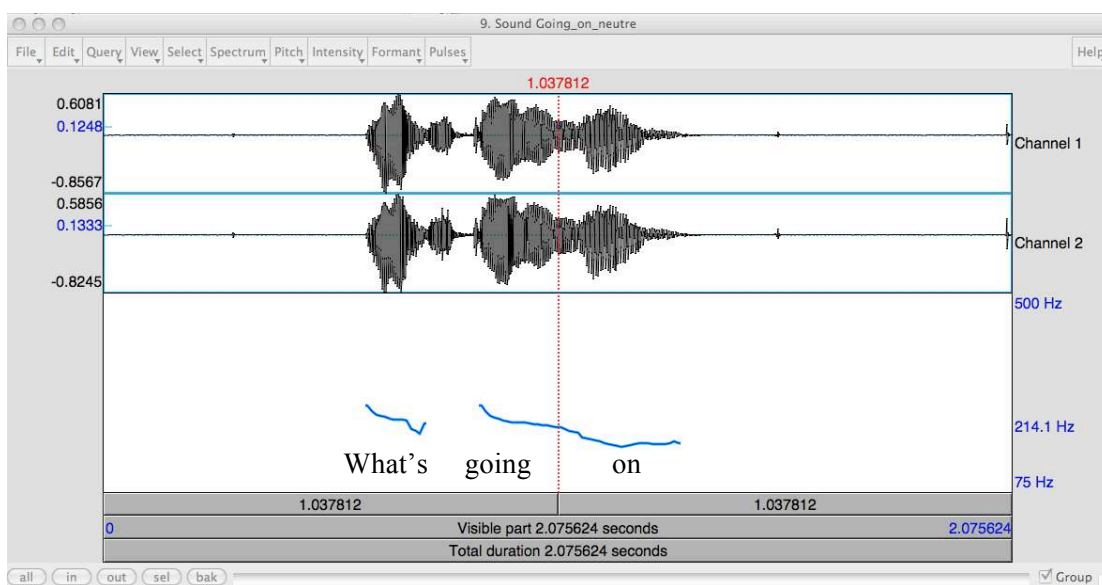


Figure 0 F0 Emotion neutre

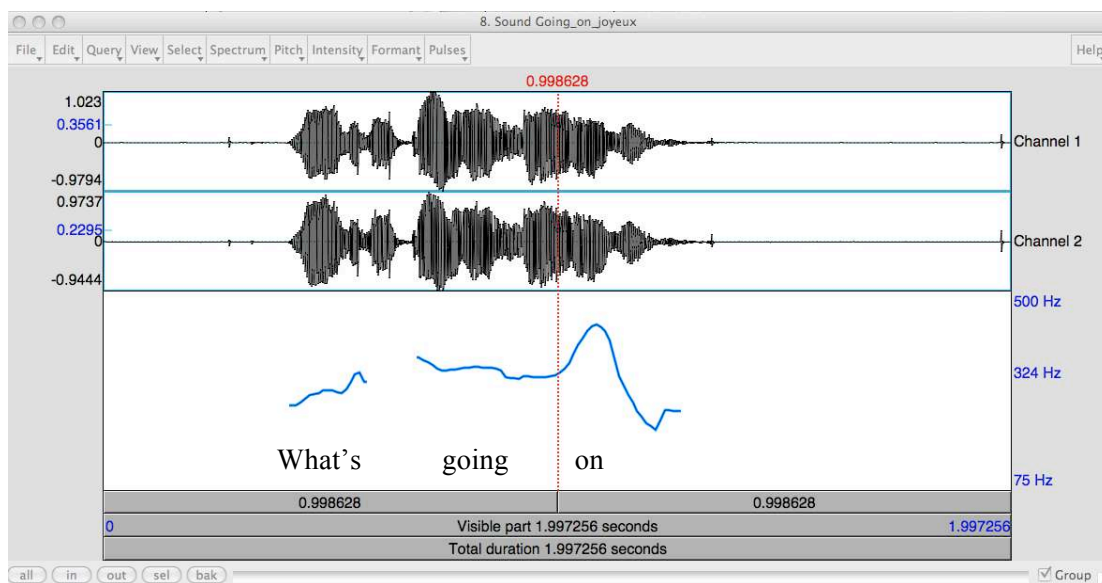


Figure 0 F0 Emotion joie

Ces courbes ont été réalisées à l'aide du logiciel Praat¹⁰ qui permet de voir le spectre du son en haut et sa fréquence fondamentale en bas. Les sept autres courbes sont présentées en Annexe 3. Nous observons pour les enregistrements de Keely que huit courbes sur neuf possèdent un contour intonatif final descendant ce qui vérifie bien le postulat que « l'intonation est descendante dans les questions ouvertes » (Brossard p 74). Par ailleurs, nous constatons une forte amplitude de la fréquence fondamentale lorsque les questions sont dites de façon joyeuse. Le dernier mot porte la plus forte variation avec une montée puis une descente importante (suivi d'une très légère remontée pour les trois questions dites de façon joyeuse). C'est cette amplitude qui va porter l'émotion au sein du discours. Pour les questions dites de manière triste, l'amplitude de la fréquence fondamentale est moins importante que pour l'expression de la joie cependant celle-ci diffère clairement de la fréquence fondamentale neutre.

A notre niveau d'expérimentation, nous pouvons affirmer que dans le cas des questions en wh-, il y a bien corrélation entre la variation de la fréquence fondamentale et l'état émotionnel du locuteur. Malgré la descente intonative imposée en anglais par la question en wh-, l'amplitude de la fréquence fondamentale suit bien l'état émotionnel de l'énonciateur. Cependant, nous nous heurtons au même problème que les scientifiques quant à la question : quelle est l'intonation « correcte » pour exprimer par exemple la tristesse dans la phrase « what's going on » ? En effet, l'expression des émotions à travers la voix est propre à chacun et donc encore trop complexe pour être systématisée.

Néanmoins l'enjeu pédagogique ici exploré est de voir si la pratique théâtrale en classe permet à l'élève de mieux prononcer et de comprendre ces amplitudes intonatives et cette mélodie spécifique de l'anglais.

2. Etapes suivies et choix méthodologiques

En tant que professeur-stagiaire en collège, j'ai pu mettre en place un court projet théâtre et intonation. Le projet a été mené avec deux classes de troisième. Les élèves ont eu pour tâche finale d'inventer et de jouer une situation à partir d'une des trois questions vues précédemment et d'une émotion tirée au sort. Notons que cette séquence a été réalisée en parallèle par une collègue assistante de français en Angleterre dans cadre de la classe de français. Les différences d'objectifs linguistiques (intonation française

¹⁰ Ce logiciel a été conçu en 1995 par Paul Boersma et David Weenink de l'institut de Sciences phonétiques de l'Université d'Amsterdam. La version utilisée ici est la 5.03.04 sortie en Octobre 2011.

différente) et de conditions de cours ne nous ont pas permis de reproduire le même modèle scientifique, cependant les productions finales des anglais et des français ont été enregistrées puis passées aux classes en fin de séquence.

Durant cette séquence nous avons choisi de suivre trois grandes étapes que le linguiste Philippe Martin considère comme les étapes historiques du passage d'un apprentissage passif à un apprentissage actif de l'intonation (Martin 2005. p97) à savoir : j'écoute et j'oublie, je vois et je me souviens, je manipule et je comprends.

J'écoute

Dans un premier temps les élèves ont écouté les enregistrements des questions dites de manière différente. Puis ils ont été amenés à identifier l'émotion exprimée dans chaque question. Cette activité a permis de concentrer leur attention seulement sur les aspects prosodiques et suprasegmentaux des énoncés. Rappelons qu'il est dit dans le bulletin officiel du 26 Avril 2007 que l'élève doit savoir « déduire un sentiment à partir d'une intonation ». Les questions ont été répétées collectivement grâce à la technique du backchaining qui permet de se concentrer sur le dernier élément qui est le plus important pour notre étude. Exemple de backchaining avec la question Where have you been ? : « Been ? » ; « Have you been ? » ; « Where have you been ? ».

Je vois

Dans un deuxième temps, les courbes intonatives ont été montrées aux élèves puis associées aux sons. Cette étape a permis aux élèves de se représenter cette descente intonative caractéristique des questions en wh- et de combiner intelligence auditive et visuelle. Des linguistes comme De Bot (1983), Chun (1998) puis Cazade (1999) se sont attachés à démontrer l'efficacité d'une rétroaction visuelle des courbes intonatives dans l'enseignement des langues secondes. Pour A. Cazade :

« cet affichage lui (*l'apprenant*) offre la possibilité d'une certaine manière, de transformer la production orale en un objet-symbole permettant à sa sensibilité autant sensorielle qu'intellectuelle de commencer à avoir prise sur lui : le premier pas pour pouvoir envisager de progresser. » (Cazade cité dans Knoerr, 2003. p.123)

Cette technique permet notamment de faire un lien entre phonie et graphie.

Je manipule

Les élèves ont été amenés à tirer au sort une des trois questions en wh- et une des quatre émotions primaires (joie, tristesse, peur, colère). Ces quatre émotions sont les plus reconnaissables en terme de variations de contour intonatif car elles gèrent notamment nos instincts de survie depuis toujours. Ces émotions essentielles qui permettent la régulation biologique vont aussi mettre en jeu sa faculté de raisonnement comme l'énonce Antonio Damasio :

« Les niveaux inférieurs de l'organisation neurale sous-tendant la faculté de raisonnement sont les mêmes que ceux qui contrôlent les processus émotionnels et les fonctions corporelles nécessaires à la survie de l'organisme. Les mécanismes permettant d'exprimer et de ressentir des émotions et les régulations biologiques jouent tous un rôle dans la faculté de raisonnement. » Damasio 1994 p.10

Puis en binôme, en tant que sculpteur et bloc de marbre, les élèves ont dû sculpter l'émotion sur leur binôme. Le principe des neurones miroirs a été observé lorsque l'élève sculpteur a dû singer l'expression faciale qu'il voulait que son collègue prenne. En examinant l'expression faciale du sculpteur, l'élève « de marbre » déclenchait simultanément son réseau de neurones miroirs et ses muscles du visage. Ensuite les statues devaient dire leurs questions tout en gardant leur attitude. Ces différents ateliers sculptures ont pour but de « désacraliser le théâtre » selon la comédienne Katina Loucmidis mais surtout dans le cadre de notre étude de faire prendre conscience aux élèves la prépondérance du corps dans l'expression verbale. Ils se sont vite rendus compte qu'il est extrêmement difficile, même pour un acteur expérimenté, de réaliser une intonation joyeuse en ayant une attitude colérique par exemple. Cependant Peter Brook écrit dans *L'espace vide* que l'acteur amateur et « gauche est autant concerné par les problèmes de voix, de pauses, d'intonation et de rythme, de situation, de distance, de couleur et de forme que l'acteur le plus rodé. » (Brook 1968. p.131)

La saynète a été jouée une première fois sans les dialogues pour se familiariser avec les sensations de jeu. Dans le but de privilégier l'authenticité et la spontanéité pour se rapprocher au maximum d'une situation de communication réelle, le choix a été fait de ne pas prendre de notes écrites. Les élèves ont donc été invités à faire des dialogues plus minimalistes mais empreints d'émotions et d'intonation.

Par ailleurs, le développement de l'imaginaire et la désacralisation du jeu théâtral n'ont été possibles seulement grâce à l'application des règles fondamentales qui gèrent cette pratique. A savoir notamment : à partir du moment où l'on pénètre dans l'espace

scénique (délimité au sol) nous entrons dans la peau du personnage ; seuls les commentaires positifs ou constructifs sont admis ; on peut rire mais il est interdit de se moquer.

3. Résultats

L'analyse des courbes intonatives des questions en wh- pour la première classe de troisième montre que quatre binômes sur six ont bien réalisé une intonation finale descendante (exemples en Annexe 4). De plus, pour ces quatre groupes, le public a bien identifié l'émotion jouée et compris la scène.

Dans la deuxième classe de troisième six binômes sur huit ont réalisé un schéma intonatif descendant.

La mise en comparaison des fréquences fondamentales de l'anglophone Keely et de Tiphaine, une élève française, montre que l'apprenant francophone tend à un certain lissage de l'intonation, caractéristique au français. Même si l'intonation finale descendante est bien réalisée, la variation de fréquence fondamentale sur le « on » final est plus forte chez l'anglophone que chez l'apprenant francophone.

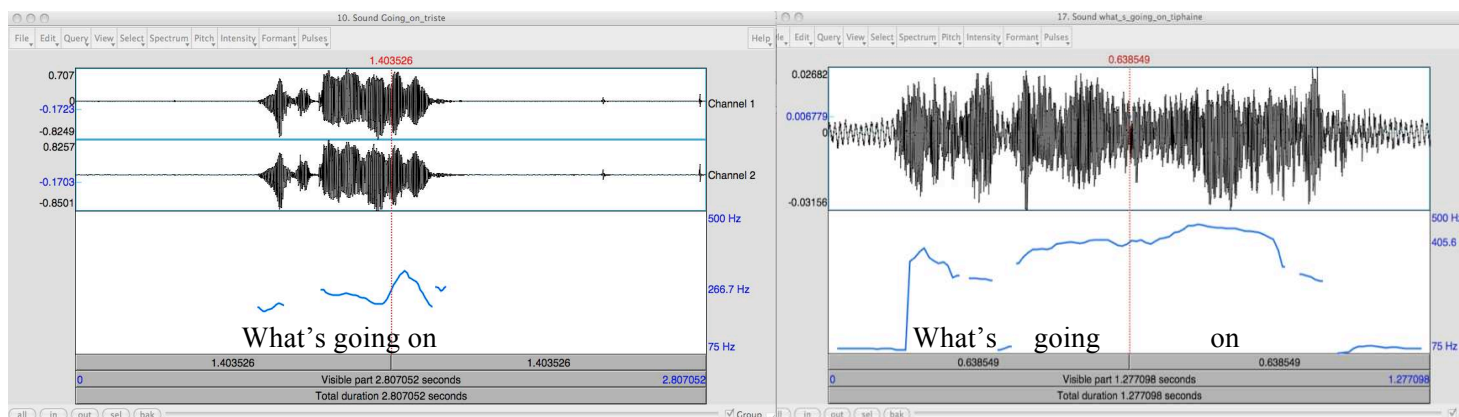


Figure 0 F0 Emotion tristesse Keely

Figure 3 F0 Tiphaine what's going on? Triste-peur

Par ailleurs, la réaction du public a été intéressante dans le cas d'un des groupes qui a réalisé une intonation finale montante. Le public a cru que le personnage était en colère alors qu'il était sensé exprimer la joie. N'ayant pas perçu l'émotion transmise, le public n'a pas compris non plus le message, ni la situation de communication. Pour A.C Gimson « un

jugement erroné de l'attitude émotionnelle exprimée par l'intonation peut être dû à sa propre interprétation de cette intonation. » (Gimson 1965. p.266).

En fin de séquence, l'écoute des enregistrements fait par les élèves anglophones en français a permis aux élèves de prendre conscience que la façon de s'exprimer et de prononcer était primordiale en langue étrangère. Il ne suffit pas de « plaquer » des phrases apprises par cœur, mais bien d'y mettre de l'intonation et des sentiments. Cette activité a permise d'ouvrir le cadre clos de la classe où une forme d'ethnocentrisme latent touche parfois les élèves.

4. La distanciation en jeu et les limites de l'engagement des émotions

Le travail sur en atelier théâtre implique une réelle prise en compte de la notion d'empathie. Se mettre à la place de l'autre tout en restant soi suppose à la fois une ouverture d'esprit et une capacité introspective importante. Pour Karima Lebdiri, « la difficulté à se positionner en tant qu'acteur vient du fait que l'élève est en quête de sa propre identité » (2010. p.95)

Le rôle en classe de langue engage une double distanciation de la part de l'élève : par le rôle et par la langue, « parler dans une autre langue que sa langue maternelle c'est un peu se rendre étranger à soi-même » (Aden, 2010. p.27). Ce mouvement vers l'autre et vers l'étranger est profondément interne et peut parfois provoquer un excès d'émotions. Ces chevaux sauvages deviennent alors indomptables et l'intellect n'opère plus. La cognition est inhibée par l'émotion.

La pratique théâtrale doit donc se faire au sein d'une progression pédagogiquement et émotionnellement sensée et doit se dérouler dans un cadre protecteur pour le bien-être et l'apprentissage de l'élève.

Conclusion

Dans son *Essai sur l'origine des langues* en 1781, le philosophe Jean-Jacques Rousseau écrit que « les besoins dictèrent les premiers gestes, les passions arrachèrent les premières voix ».¹¹ Certains professeurs se plaignent parfois que leurs élèves ne parlent pas assez ; ils ont l'impression de littéralement leur « arracher » quelques mots. C'est alors de la frustration et non de la passion que naissent les premiers énoncés des élèves en langue seconde. La classe devient dans ce cas selon Karima Lebdiri « un isolat social » coupé du monde au sein duquel les énoncés sont figés et artificiels.

Une société qui relègue les émotions au second plan est une société qui se sclérose et qui bride du même coup l'expression corporelle et orale. L'école se doit d'être un lieu d'ouverture et de dynamisme. L'émotion qui vient étymologiquement du latin *emovere*, mettre en mouvement, nous pousse à agir, à ressentir, à faire et à dire. La voix n'est alors que le prolongement de ce mouvement intérieur. Nous savons maintenant grâce au neurologue Giacomo Rizzolatti que « perception et production apparaissent comme immergées dans la dynamique de l'action » ainsi « le cerveau qui agit est aussi et avant tout un cerveau qui comprend. » (Rizzolatti 2006 p10).

Il en va de notre mission éducative de considérer ces nouvelles données neuropsychologiques pour mettre en œuvre notre enseignement. L'enjeu est dorénavant de prendre en compte les dimensions corporelles, émotionnelles et cognitives. La classe de langue incarne en elle-même ce mouvement vers l'autre et à l'heure de l'objectif communicationnel, il s'agit de faire appréhender aux élèves qu'une langue se vit avant de se parler. L'intonation participe non seulement à donner vie à la langue mais porte aussi le message de l'énoncé. Au cours de cette étude, nous nous sommes rendus compte que, l'intonation était bien plus qu'un trait prosodique comme le rythme ou le volume, mais que celle-ci faisait réellement partie d'un tout qui permettait la perception et l'expression de l'émotion. Les variations de la fréquence fondamentale de la voix portent l'émotion qui est elle même portée par l'attitude et l'expression faciale.

¹¹ Jean-Jacques Rousseau (1781) *Essai sur l'origine des langues*, Genève édition A. Belin, Paris, 1817 (p 10)

Cependant à la différence des émotions qui sont universelles, l'intonation possède des variations culturelles et linguistiques. L'anglais a une musique caractéristique et pour se faire comprendre il convient d'assimiler ce nouveau patrimoine intonatif. Notre étude a montré que dans le cas de l'intonation des questions en *wh-*, la pratique théâtrale peut réellement permettre de faire lien entre cette mélodie et une émotion spécifique à une situation. De cette musique et de ces énoncés, les élèves y ont « traduit des sentiments » en s'imaginant dans des situations qui faisaient sens pour eux. Le jeu a servi de « pont entre l'intellect et l'affect » (Aden 2004. p29).

L'intonation n'est rien sans l'implication, corporelle et psychique. Si il veut réaliser les bonnes intonations, l'élève doit prendre totalement en charge la relation prédicative de la phrase. Or s'impliquer dans son discours c'est aussi trouver sa place dans une société où l'élève à parfois du mal à s'inscrire. La linguiste Aneta Pavlenko préfère d'ailleurs la métaphore de la participation au langage à la notion d'acquisition (Pavlenko 2000 p255). Celle-ci travaille sur les différences linguistiques et lexicales dans l'expression des émotions notamment entre l'anglais et le russe. Cette démarche s'inscrit dans une volonté de prendre en compte la dimension émotionnelle au sein de l'enseignement. Nous pourrions imaginer par exemple en quoi l'utilisation la structure grammaticale *have+en* dépend du contexte émotionnel du locuteur.

A notre niveau d'expérimentation (effectif réduit, appréciation qualitative), nous avons réalisé la complexité du couple intonation et émotion et combien il était difficile pour les chercheurs de systématiser ce lien pour pouvoir le transposer sur des machines. Cependant résoudre cette équation reviendrait à dévoiler dans sa globalité la carte infiniment complexe de l'expression des émotions, ce qu'il y a de plus riche et de plus beau chez l'homme.

Bibliographie :

- Adamczewski, Henri et Denis Keen (1973). *Phonétique et Phonologie de l'anglais contemporain*. Paris: Armand Colin.
- Aden, Joelle et al. (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques – Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Editions Le Manuscrit.
- Aden, Joëlle. Lovelace, Kester (2004). *3, 2, 1... Action ! : le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*. CRDP de l'académie de Créteil.
- Aden Joelle, Grimshaw, Trevor, Penz Hermine (dir./eds) (2010) *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles : P.I.E Peter Lang
- Aslan, Odette (1993). *Le corps en jeu*. Paris : CNRS éd.
- Brook, Peter (1968) *L'espace vide*. Paris : Éd. du Seuil, 2001
- Brossard, Jean (1995). *Enseigner la prononciation anglaise*. Paris : Bordas, 1995
- Cook, D. Norman. (2002) *Tone of Voice and Mind : The connections between intonation, emotion, cognition and consciousness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Damasio, R. Antonio (1994) *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : O. Jacob, DL 2006
- Damasio, R. Antonio, (2010). *L'autre moi-même - Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob
- Gimson, A. C. (1965) *An introduction to the pronunciation of English*. Second edition 1970, London : Edward Arnold.
- Huart, Ruth (2010) *Nouvelle grammaire de l'anglais oral*. Paris : Ophrys, cop. 2010
- Jones, Daniel (1993). *An Outline of English Phonetics*. Ninth edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kreidler, Charles.W. (1997) *Describing Spoken English, an introduction*. New York: Routledge.

- Lecoq, Jacques, Carasso, Jean-Gabriel, Lallias, Jean-Claude (1997). *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*. Arles : Actes Sud, 1997
- Rizzolatti, Giacomo, Sinigaglia, Corrado (2007) *Les neurones miroirs*. Paris : O. Jacob, D.L.
- Rousseau, Jean-Jacques, (1781) *Essai sur l'origine des langues*, Genève : édition A. Belin, Paris, 1817 (pp. 501 à 543) retrieved from http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/essai_origine_des_langues/essai_origine_langues.html
- Winnicott, Donald W. *Jeu et réalité, l'espace potentiel* (1971). Trad. Claude Monod et J.-B. Pontalis (1975). Paris : réed. Gallimard, coll. « Folio essais », 2002

Documents audio-visuels

- Bauné, Jean et Porché, Dany (2006). *Du jeu au théâtre*. DVD. Angers-Nantes, CRDP des Pays de la Loire.
- The Philoctetes Center For The Multidisciplinary Study Of The Imagination (2007). *Acting and Mirror Neurons* Retrieved 27 April 2007 from <http://www.youtube.com/watch?v=loB-Lg0X1qo&feature=endscreen&NR=1>

Articles et Webographie

- Knoerr, Helen. (2003). *Pratique intonative et utilisation d'un logiciel de visualisation dans un cours de prononciation en français langue seconde : une étude descriptive*. Université d'Ottawa. Retrieved 2003, from <http://www.aclacaal.org/Revue/vol-3-nos1-2-art-knoerr.pdf>
- Umbriaco, Michel, Gosselin, Lynda. (2002) *Emotion, cognition et formation à distance*. Paru dans Revue du Conseil Québécois de la Formation à Distance. Retrieved 2002 from http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5_1_g.pdf
- Bänziger Tanja, Scherer Klaus R. (2005) *The role of intonation in emotional expressions*. Retrieved 4 February 2005 from http://www.affective-sciences.org/system/files/2005_Baenziger_SpeechCom.pdf

- Mozziconacci, S. J. L., and Hermes, D. J. (1999). *Role of intonation patterns in conveying emotion in speech*, Proceedings [ICPhS99](#), San Francisco, USA, 2001-2004.
- Aubergé, Véronique. *Prosodie et Emotion* (2003) Retrieved 2003, from <http://www.icp.inpg/EMOTION>
- Deutch, Diana. *Speaking in Tones: Music and Language Partner in the Brain* retrieved 29th July 2010 from The Scientific American <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=speaking-in-tones-jul10&page=3>
- Martin, Philippe. *WinPitch LTL, un logiciel multimédia d'enseignement de la prosodie* retrieved 2005 from Vol 8, N°2 ALSIC (Apprentissage des Langues et Système d'Information et de Communication) <http://alsic.revues.org/332>

Annexes

Annexe 1 :

Enquête réalisée lors de l'observation d'un cours d'une classe de cinquième durant lequel les 26 élèves avaient à dire quatre questions :

- What do you put on your shelves ?
- Where do you put your dirty clothes ?
- What do you write in your school diary ?
- What do you keep in your school bag ?
- 19 élèves sur 26 réalisent des schémas intonatifs montants à la fin de ces questions soit 73% des élèves. Le cours n'ayant pas pu être enregistré, cette statistique reste soumise à mon appréciation.

Annexe 2 :

Age :18..... Other languages spoken?.....English, French

Sentence 1 : What have you done ?

1 - Say this sentence in a **neutral way**.

2 - Think about a **sad context** in which you could say this sentence. Say the sentence. Briefly explain what you have been thinking of.

.....
I was thinking of a person breaking an object of sentimental value.....

3 - Think about a **joyful context** in which you could say this sentence. Say the sentence. Briefly explain what you have been thinking of.

.....
I was thinking about being surprised with a nice meal and flowers.

Sentence 2 : What's going on?

1 - Say this sentence in a **neutral way**.

2 - Think about a **joyful context** in which you could say this sentence. Say the sentence. Briefly explain what you have been thinking of.

.....
I was thinking about walking into a room where people are laughing. I was happy and trying to find out what was funny

3 - Think about a **sad context** in which you could say this sentence. Say the sentence. Briefly explain what you have been thinking of.

.....
I was thinking of a time finding out upsetting news from a family member.

Sentence 3 : Where have you been?

1 - Say this sentence in a **neutral way**.

2 - Think about a **sad context** in which you could say this sentence. Say the sentence. Briefly explain what you have been thinking of.

.....
Hearing bad news from a friend and waiting to pass on this information on to a loved one.

3 - Think about a **joyful context** in which you could say this sentence. Say the sentence. Briefly explain what you have been thinking of.

.....
Wanting to tell good news of a successful job offer.

Annexe 3 : Courbes intonatives des neuf enregistrements de Keely

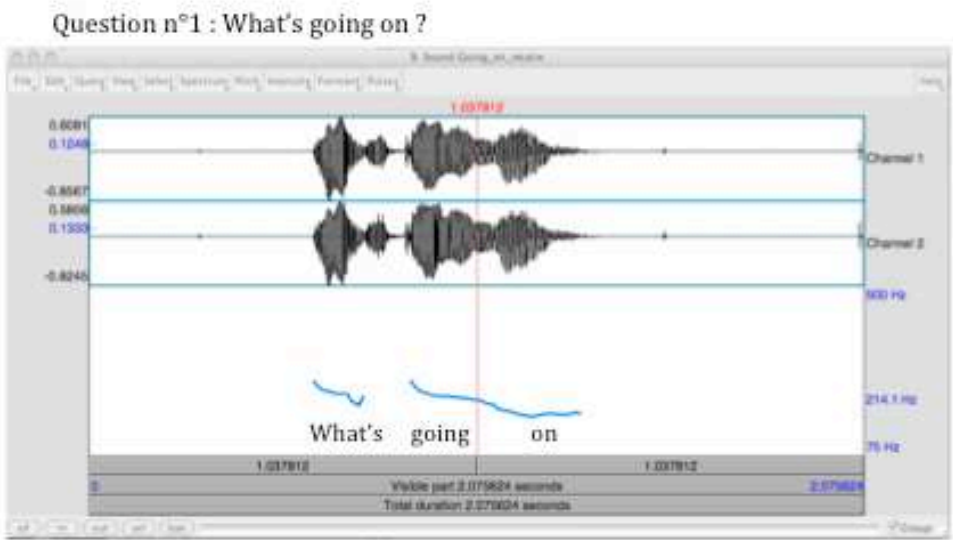


Figure 1 F0 Emotion neutre

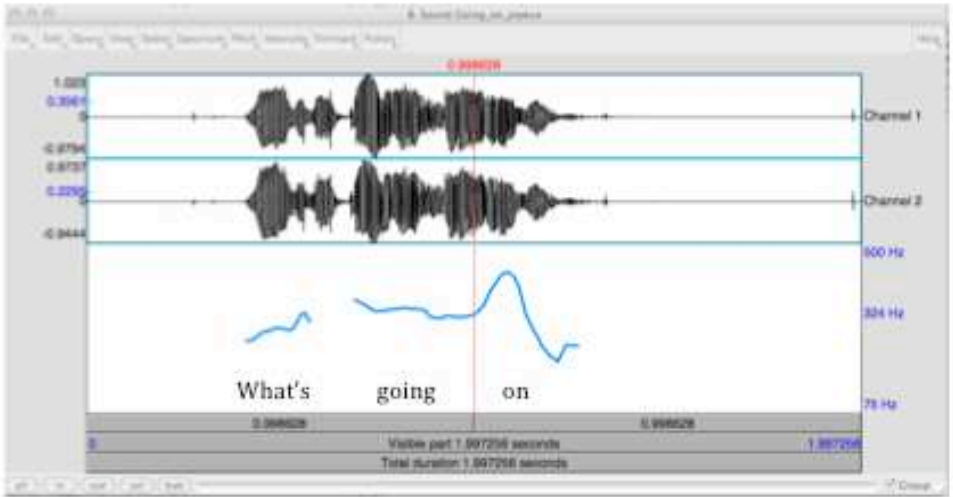


Figure 2 F0 Emotion joie

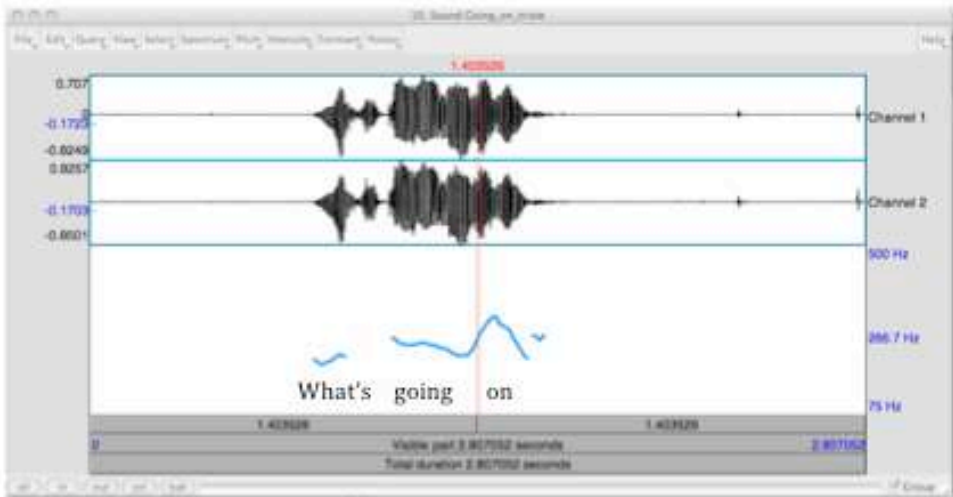


Figure 3 F0 Emotion tristesse

Question n° 2 Where have you been?

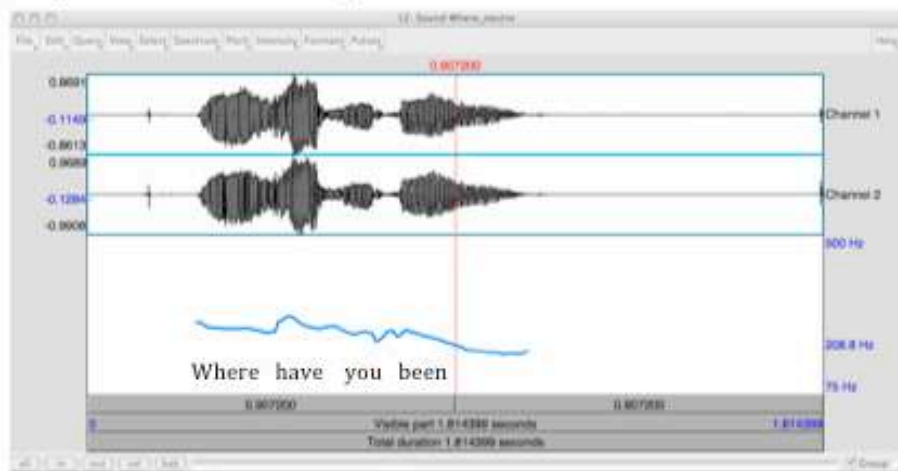


Figure 1 F0 Emotion neutre

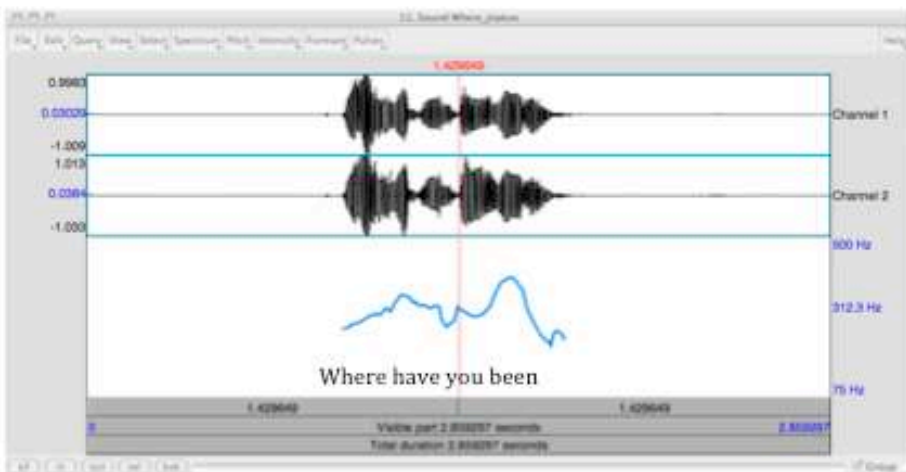


Figure 2 F0 Emotion Joie

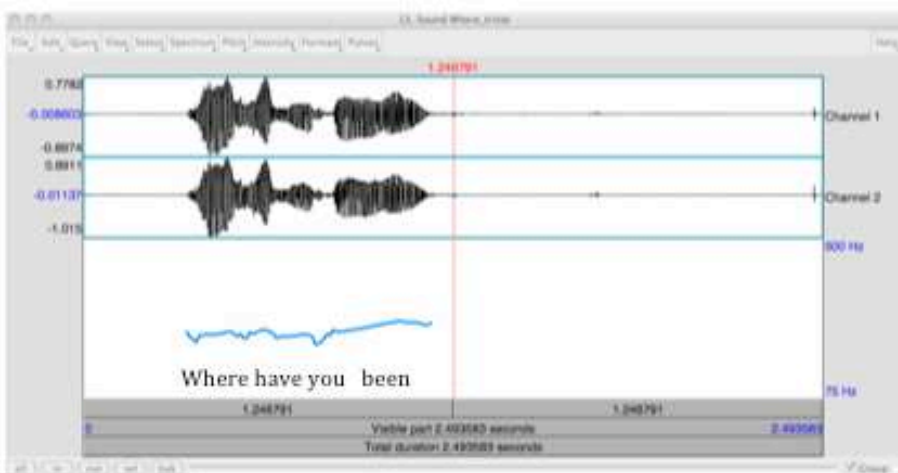


Figure 3 F0 Emotion Tristesse

Question N°3 : What have you done?

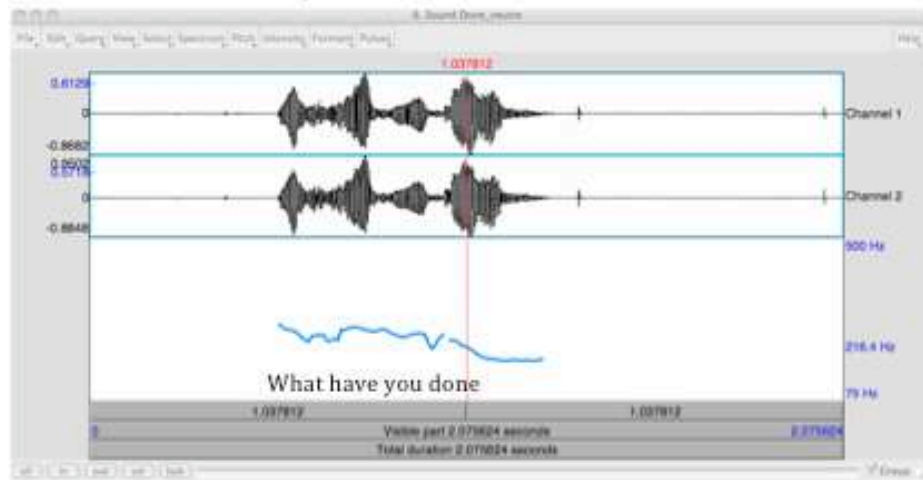


Figure 1 F0 neutre

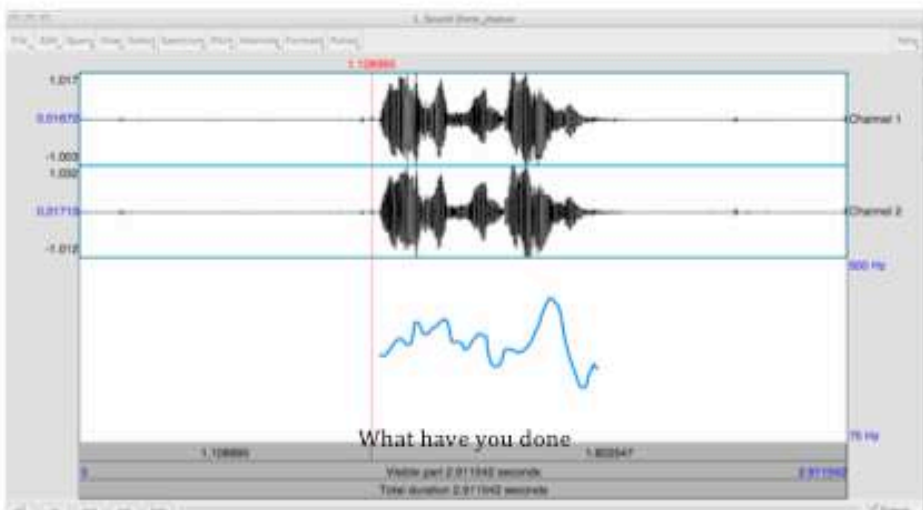


Figure 2 F0 Emotion joie

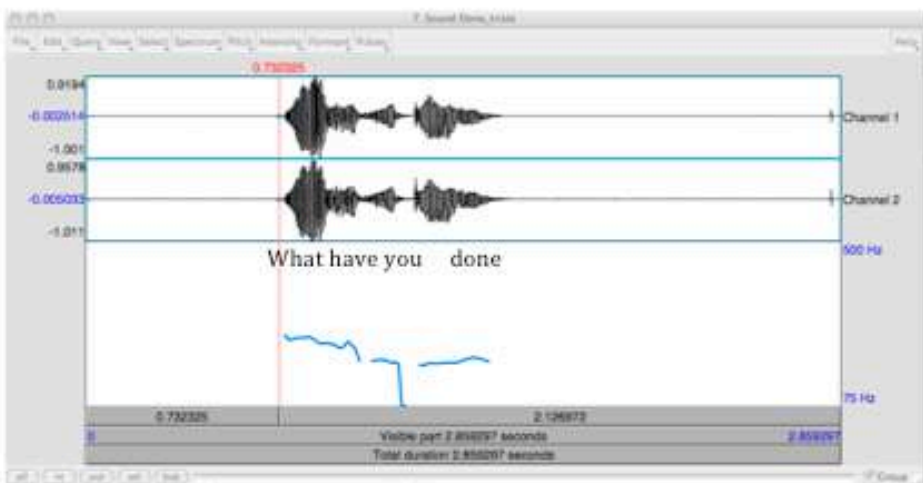


Figure 3 F0 Emotion tristesse

Annexe 4: Courbes intonatives de trois élèves de troisième

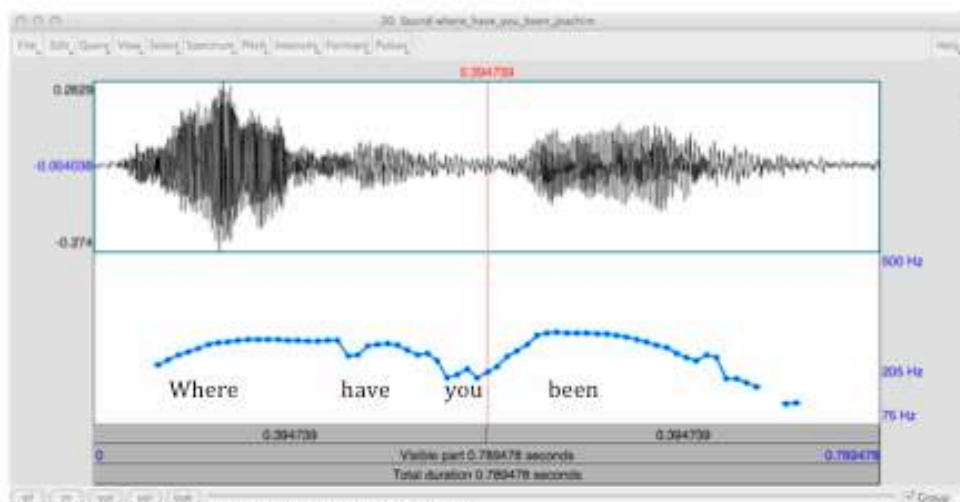


Figure 0 FO Joachim Where have you been? Colère

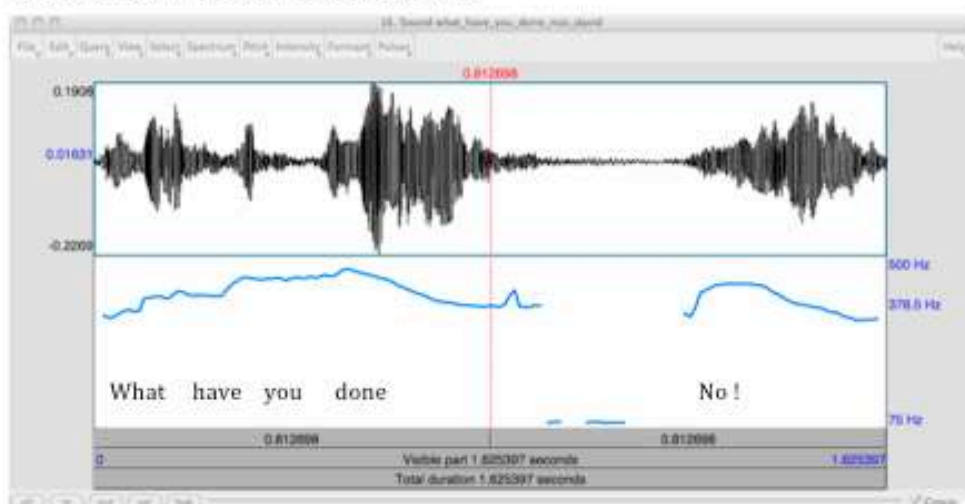


Figure 0 David What have you done? No ! Triste

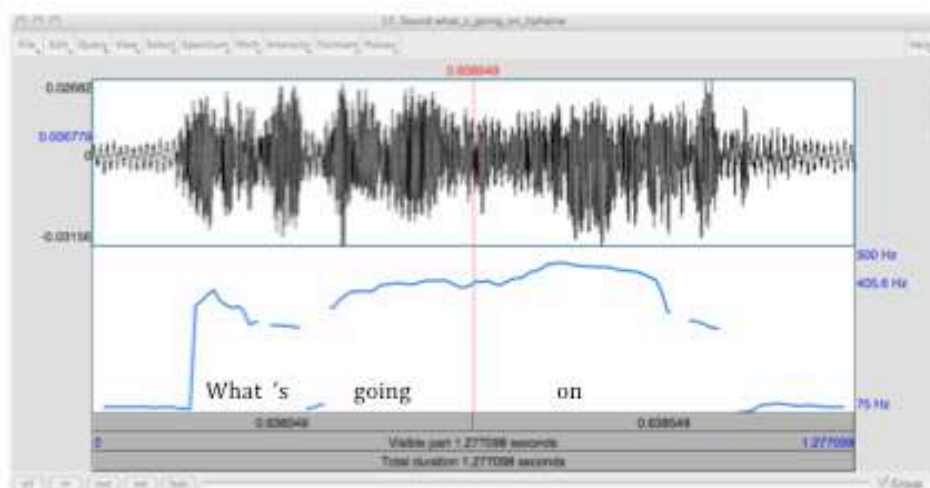


Figure 3 F0 Tiphaine what's going on? Triste-peur

Pratique théâtrale et valorisation des émotions : des leviers pédagogiques pour l'apprentissage de l'intonation en classe d'anglais

Mots clés : Théâtre, émotions, intonation, neurosciences.

A l'heure de la robotisation et des clones parlants, scientifiques et linguistes tentent de donner vie à la communication et éclairent les zones d'ombre de la fabuleuse carte du fonctionnement du langage et des émotions. Le dramaturge Peter Brook affirme quant à lui que « les neurosciences commencent à comprendre ce que le théâtre sait depuis toujours ». Intonation, expressions faciales, mélodie de la langue, émission et perception des émotions sont autant de pistes qu'il convient d'explorer aussi lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Ramenée au niveau de la classe d'anglais, cette étude se propose donc d'étudier et d'explicitier les liens entre pratique théâtrale et expression des émotions en tant que support pour une meilleure communication en anglais. Et si le théâtre fournissait un cadre pratique tangible pour l'apprentissage de l'intonation en anglais?

Teaching English intonation through theatre and emotions

Key words : theatre, emotions, intonation, neurosciences

At a time when robots and speaking clones become more and more popular, scientists and linguists join their efforts to give them more liveliness and try to shed light on the functioning of language and emotions. But according to the British playwright Peter Brook, « neurosciences have just caught a glimpse of what theatre ever knew ». Exploring language and communication also means taking a close look at intonation, facial expressions, the music of language, the emission and perception of emotions. Implemented to the educational context, this research aims at examining how doing drama and expressing emotions can be seen as a prominent aid in teaching English intonation.